

ことばをめぐる問題への教育的アプローチ

—— 批判的言語意識の理論と実践に学ぶ ——

黒 川 悠 輔

はじめに

われわれにとって、ことばはさまざまな次元で意味を持つ。単に意思疎通を可能にするツールとしてだけではなく、思考し、世界を認識し、またみずからがどの集団に帰属するかという象徴としても機能する。そうであるならば、教育においてことばが取り上げられる際にも当然さまざまな形で学びが生じうる。現にこれまでとは異なる形で、ことばと向き合う教育のあり方が模索されている領域もある。ここでは、国際理解教育を例にとってみたい。

山西 (2010: 34) は、従来の国際理解教育において、コミュニケーションスキルとしてのことば、あるいは異文化や世界の問題を知るためのことばなど、「道具としてのことば」が重視されてきたが、ことばそのものとことばを取り巻く社会状況、つまり「対象としてのことば」に十分な関心を払ってきたとはいえないと指摘している。一方で、ここ数年は、ことばの豊饒性を意識し、からだとかかわりの中でことばを学ぶという視点が提示されたり (横田 2008)、ヨーロッパの言語教育政策やその実践を参考にしつつ、多言語活動としての実践が模索されたりするなど (吉村 2010)、ことばをテーマとした国際理解教育は広がりを見せている。

このような形でことばを扱う理由としてはさまざまなものが考えられるが、そのひとつは、多言語・多文化化が急速に進展する現代社会にあって顕在化してきていることばを取り巻く問題状況をどのように捉え、それらに対応できる国際理解教育をどのようにつくり出すかということが問われていることにある (山西 2010)。こうした流れのなかで、筆者自身も「対象としてのことば」を意識した研究や教育実践づくりにかかわってきたが、まだまだ萌芽的な段階にあるといえる。ことばを取り巻く問題状況としてはさまざまなものが挙げられるが、たとえば英語や日本語のような特定の言語が世界やある国のなかで広く普及していく一方で、まさに消え去ろうとしている言語も国内外に多く存在する。特定の言語の話者が社会的に高い地位を得る一方で、みずからの母語を理由に不当な扱いを受ける者も少なくない。そのような諸問題に対して、どのような教育的アプローチが可能であるのか。

本稿では、まず、筆者も参加しておこなったことばの教育実践をふり返るところから始めたい。そして、そこで浮かび上がった課題をもとに、ことばの問題解決のためにどのようなアプローチ

をとりうるのかを探っていく。その際に注目するのが、批判的言語意識（Critical Language Awareness）と呼ばれる領域である。そして、ことばをめぐる問題に取り組むこの領域を理論と実践の両面から考察することにより、今後の実践づくりのための示唆を得ることが本稿の目的である。

1. ことばを対象とした教育実践

筆者は、昨年度、他の複数の研究者や小学校教員、日本語教育関係者らとともに、小学校でことばを対象とする授業を実践するための教材およびプログラムづくりをおこなった。そして、それをもとに2012年10月から12月にかけて、公立小学校の5・6年生を対象とした授業をおこない、筆者も6年生の授業に共同実践者および記録者として参加した⁽¹⁾。この授業では、学習者が日本や世界の言語的・文化的多様性への気づきを高め、それらに対する寛容な態度を育成すること、またことばそのものの豊かさに触れながら固定化された言語観を崩していくことなどが目的となっていた。このような授業実践をおこなうことになった背景としては、先に述べたような多言語・多文化を取り巻く問題状況が意識されている⁽²⁾。

この実践のなかで、特に6年生の全7回の授業のうち1回分は、消滅の危機に瀕した言語（危機言語）を中心にことばをめぐる問題そのものを対象とした学習に当てた。具体的には、まず世界や日本で話されている言語数など多言語を取り巻く現状についてクイズを通して知るところから始めた。そして、現存する言語の半数以上が消滅の危機に瀕している状況について、国内外の具体的な少数言語をめぐるエピソードを交えながら紹介した。また、そのなかで、言語と方言の区別があいまいであり、本来言語が数えられるものではないことなどにもふれた。この他にも毎回の授業を通して日本の少数言語の1つである日本手話を少しずつ学ぶことで、実際の少数言語にふれる体験も加えた。

ことばをめぐる問題を学習の対象としたのは、最終的には問題の解決につなげていくことを目指し、その基礎として学習者の言語観を崩したり広げたりしていくことをねらったためである。この実践を通して、学習者には、これまでに知らなかった言語の多様性や多くの言語（あるいはその話者）がおかれている危機的な状況について初めて気づき、「言語とは何か」、「問題状況とどのように向き合っていけばよいか」といったことについて認識を深め、問い直していくことが期待されている。実際の児童の反応として、授業でもちいた「大切にしたいことば」のワークシートのなかで「なくなりそうなことば」や具体的な言語（方言）名があがったり、「自分たちの日本語がなくなったらいやだ」といった感想も書かれていた。また、残り2人しか話者のいないメキシコの少数言語がその話者たちの仲が良くないために消え去ろうとしているというエピソードを紹介した際には、「どうやったら仲良くなるだろう」と考え始めた児童もいた。

しかし、この実践の反省点として、ことばの問題の捉え方が十分に検討されていなかったこと

があげられる。ここでは、言語数や残りの話者数を提示するなど比較的わかりやすいと思われる問題として危機言語が扱われているが、そもそも、ことばをめぐる状況について何をもって問題であるとするかは視点によって変わりうる。たとえば日本語学習者が日本語の使用に際して困難を感じているとき、それをその学習者の能力不足や努力不足という個人的な問題とすることもできるし、視点を変えれば日本語という言語の構造そのものが学習の障壁になっているとみることもし、あるいは、コミュニケーションの相手（特に日本語母語話者）からの配慮不足というその場限りの問題としても、また学校や地域における日本語学習支援の不十分さといった社会全体の問題としても捉えることができる。

そこで、以下では、従来日本のことばの教育において実践レベルではあまり注目されてこなかった視点として、ことばと権力との関係から問題状況を捉え、その状況に学習者が向き合っていくことを促す批判的言語意識という領域についてみていきたい。

2. 言語的多様性をめぐる問題状況と批判的言語意識

2.1 批判的言語意識とは

批判的言語意識（Critical Language Awareness、以下 CLA）という用語は、字義通り捉えればことば（の問題状況）への批判的な意識ということになるが、それと同時に、学習者がことばをめぐる生じている問題に対して取り組んでいくことを促す教育的アプローチをも意味する。CLA の概念が初めて公の場に登場したのは、1987年のイギリス応用言語学会の発表の場においてである（Clark & Ivanič 1999: 64）。

当時のイギリスでは、「批判的」が付かない言語意識⁽³⁾（Language Awareness、以下 LA）という概念にもとづくことばの教育の実践および研究が盛んになっていた。LA は1970～80年代のイギリスにおいて、当時の言語教育の危機的状況（子どもたちの言語能力の階級間・民族間格差など）を打開するために全国規模でおこなわれた言語意識運動の中で支持された言語教育のアプローチである（中嶋 1997; 福田 1997）。そこでは、言語使用能力を高めるためにはことばそのものについて学ぶことが必要であると考えられた。そして、そこにイギリス国内や教室内の少数言語を中心とした言語の多様性についての学習が含まれるようになり、言語能力向上だけでなく異文化理解の観点からも LA の必要性が語られるようになる。つまり、さまざまな言語の共通点や違いについて学ぶことで、子どもたちが未知のものへの恐怖から生じる偏見や敵対心に立ち向かい、自分や他者の言語との出会いをより豊かで楽しいものにしていくことが目指されたのである（Hawkins 1984: 6）。

このように、LA においても異なる言語の話者間の偏見や対立という問題の乗り越えが目標のひとつとされていたわけであるが、従来の LA にはことばをめぐる問題に取り組むために必要な批判的視点が欠けているという指摘がなされ、それを克服するものとして CLA が提唱された。

では、CLA における批判的な視点とはどのようなものであり、その視点からはどのようなことが問題としてみなされるのか。

2.2 ことばの権力性からみる諸問題

CLA がある言語状況に問題を見出すとき、一貫しているのはことばを権力 (power) との関係において捉えようとする言語観である。その観点から世界の言語的多様性をみみると、次のような状況が浮かび上がる。

現在、世界で使われている言語の数は6000とも7000ともいわれており、ひとつの言語として認識されているものの中にもさまざまな言語 (変種) の存在を指摘することができる。言語学の観点からはあらゆる言語が同等の価値をもっているということが常識となっているが、実際にはそれぞれの間には地位の格差が存在しており、英語のような強大言語から消滅の危機に瀕した少数言語に至るまで、複雑な階層構造をなしている (カルヴェ 2000)。その中で、低い位置にある言語の話者がより高い位置にいる言語を一方的に学ばなければならないという非対称的な状況が生じている。あるいは、階層構造の中で相対的に高い位置にある言語の話者は多くの発言の機会や情報へのアクセスにおいて恵まれているなど、生まれながらにして政治的・経済的・文化的に支配的な地位を得ることになる。CLA の観点から、これらはことばの権力性が引き起こす現象であると理解される。社会的に優位な集団の言語はその集団の優位性によって支配的な力を持つことになるが、逆にその権力を帯びた言語がその話者集団やそこに属する個人をより支配的な地位に押し上げるのである。

このような CLA の観点に、各言語の話者の言語使用や言語学習を保障する権利として近年注目されている言語権の概念を援用することで、問題の捉え方の妥当性をより強固なものにできると考えられる。言語権は人権という現代社会において普遍的な概念をことばの次元に適用したものであり、具体的な状況下で特定の言語の話者の権利を保障する仕組みとしてはまだまだ途上にあるが、既存の制度に潜む言語的な不公正に注意を向ける批判理論的な役割を果たしてきているからである (渋谷 2006: 46)。

基本的に、言語権には次のようなふたつの柱があるとされる (言語権研究会編 1999: 10; 木村 2006: 13)。ひとつは、「自らが帰属意識をもつ集団の言語を習得・使用する権利」であり、もうひとつが「当該地域や国で広く使われる言語を学習・使用する権利」である。したがって、在日韓国・朝鮮人の民族語学習やいわゆるニューカマーの子どもに対しての日本語学習が保障されていなければ、権利の侵害として問題視される。

しかし、言語権についての議論が深まるにつれて、言語権の射程は拡張されてきている。木村 (2006: 14) は言語権の観点から、「ある言語の話者に対して不平等・不都合がある場合」、そのような「言語的不平等」を「言語差別」⁽⁴⁾として問題化しうることを示している。この立場から捉

えられる問題には、先に述べたような言語間の階層構造から生じる諸現象も含まれる。たとえば、弱小言語の話者が強大言語を学習せざるを得ないような状況について、「常に一方にのみ大きな負担を強いる言語間の階層化は弱小言語の話し手にとって言語的な差別」であるということになる（木村 2006: 15）。

また、この視点に立てば、一見自発的にみえる言語選択にも問題が隠れていることがわかる。たとえば、ある少数言語の話者が自らの言語の将来性を悲観し、自分の子どもたちに自らの言語を伝えずその地域や国においてより支配的な言語を習得させる場合、それは自発的な選択みえても事実上選択肢を奪われたゆえの行動であり、そこにも不平等や支配構造による抑圧といった問題をみてとることができる（糟谷 2000: 278; スクトナブ＝カンガス 2000: 297）。これは、言語権のふたつの柱のうち、ひとつめの侵害にあたる。このような視点から考えると、上述した筆者らの実践でも扱った危機言語の問題も捉え方が変わることになる。つまり、単に人類の文化的財産が失われるという理由で言語の消滅を危惧するのではなく、権力構造の中でその言語の話者たちが置かれている抑圧状況が問題視されることになるのである。

CLA ではことばを権力との関連でみていくことで以上のような問題状況を対象化し、各言語の話者をその差別や抑圧といった状況から解放していくことを目指している。そして、問題の原因を他者の言語に対する偏見や不寛容さといった個人の態度の問題に還元する従来の LA の視点をしりぞけ⁽⁵⁾、「なぜ、ある言語が他の言語よりも高い地位に立っているのか」といったことを問い、問題状況の背後にある構造を明るみに出そうとするという点が CLA の「批判的」たるゆえんである⁽⁶⁾。

3. 教育領域としての批判的言語意識のアプローチ

3.1 ことばの問題とわれわれの意識

では、CLA では上記のような問題に対してどのように取り組んでいこうとしているのか。通常、ここまで述べてきたような問題は問題として認識されること自体がまれである。そこで、問題状況に学習者が気づくということが第一歩になると考えられる。ところで、ことばをめぐる差別や抑圧はなぜ認識されにくいのか。CLA の論者たちはこのことに関連して、先述した言語の階層構造のような「社会言語学的秩序」が実際にはつくられたものであるにもかかわらず、あたかも「自然な」ものであるかのように描かれてしまうことの危険性を指摘している（Clark et al. 1990: 250, 1991: 43）。ここではその意味するところについて、社会言語学の知見を援用しながら整理しておきたい。

木村（2001: 41）は、ことばをめぐる不平等が認識されても差別として問題視されないことの背景には、「言語現象（の変化・持続）を『自然』視する言語観の浸透があると考えられる」としている。この言語観の下では、たとえば少数言語の消滅は「自然」なことであり、むしろ言

語の復興をめざすような動きは「不自然」なことであるとみなされる。言語の消滅のプロセスに隠されている言語の権力構造やそれによる同化圧力は覆い隠されてしまうのである。しかし、木村がCameron (1995) の「言語的衛生」やネウストプニー (1995) の「言語管理」といった概念を使って論じているように、言語は決して自然現象ではなく、われわれは常に言語に対して人為的介入をおこなっているのである。そこには、政府による政策レベルでの介入から個人的な日常会話における語彙や言い回しの選択までが含まれる。したがって、ある言語の階層性も「所与の実体として人間の活動の外に存在するのではなく、言語使用者の実践の中で日々再生産されている」のであり、「構造的な言語差別の担い手は私たち一人一人」であるということになる (木村 2001: 52)。このような意識をもつことは、ことばの問題状況を可視化することにつながるとともに、既存の構造はつくられたものであり、逆に変革していくことも可能なのだということに気づかせてくれる。

CLA では、まず学習者にとって隠された問題を可視化していくことが必要であると考えられるが、それにとどまらず上記のような社会に対する変革可能性がしばしば強調される。つまり、学習者が問題を意識化するだけでなく、最終的にはそれを変革のための行動に結び付けていくことが目標とされているのであり、「意識は社会的解放のための必要条件であるが十分条件ではない」ということである (Clark et al. 1991: 44)。

3.2 言語イデオロギー

ここでもうひとつ、ことばの権力構造とわれわれの実際の言語的实践との間を媒介するものとして、「言語イデオロギー」と呼ばれる概念を提示しておきたい。

われわれはことばをもちいる際に、意識しているかどうかにかかわらず、何らかの言語 (変種) を選択している。また、自分や他者の言語に何らかの評価を下すこともある。これらの言語活動は、全くの恣意的なものというわけではなく、ある程度社会的に規定されていると考えられる。このような、「言語共同体のなかでいきわたっている、言語についての考え方のパターン」を言語イデオロギーという (木村 2005: 7)。たとえば、「単一言語社会が望ましい」、「言語と方言は区別できる」、「言語は必ず音声をもつ」といった考え方のことである⁽⁷⁾。

言語イデオロギーは社会言語学や言語人類学などでしばしばもちいられる多義的な概念であるが、ことば (言語) に対する中立的な捉え方ではなく、特定の社会的立場や利益のあり方を正当化したり自然化させたりしていくことにつながるような言語観を指す概念とするのが近年の研究の傾向である (松木 2004: 6)。つまり、たとえばことばを単に「コミュニケーションのための道具」として捉え、「多くの人に通じる言語のほうがそうでない言語より価値がある」といった言語イデオロギーにもとづけば、多数派の言語が拡大し少数派の言語が消滅していくことはむしろ「正常」であり、「望ましいこと」であると受け取られ、そこにあるはずの差別や抑圧はみえなく

なってしまう可能性がある。そして、これらの言語イデオロギーはことばについての既存の権力構造を正当化し、維持・再生産するものとして機能するのである。ただし、あらゆる言語イデオロギーから脱した、ことばについての「正しい」認識の仕方がどこかに存在しているとは考えられない。前節で述べた言語権の場合と同様、特定の言語イデオロギーは特定の言語の話者が不利益を被っている場合に問題化されうるのである。

CLA の論者たちからもことばの問題を支えているものとして言語イデオロギーの重要性が指摘されており、CLA の教育実践においては問題を生み出している支配的な言語イデオロギーを相対化していくプロセスが必要になる。

4. 批判的言語意識の実践事例

4.1 実践の背景としての言語状況

では、ここからはCLAの実践事例についてみていく。日本においてもCLAを標榜する実践事例は複数あるが、それらはCLAの考え方の一部を切り取ったものであり、本稿で述べてきたような理論との親和性が低いケースが多い。そこで、CLAの理論的背景を十分踏まえたものとして比較的新しい実践である Alim (2010) を取り上げる。これはアメリカ合衆国のサンフランシスコ・ベイエリア郊外にあるハイスクール (Haven High) において Alim 自身がおこなったものである。Alim はこのハイスクールにおいて研究者として参与観察をおこないつつ、教師として言語とコミュニケーションについての授業を担当している。具体的な実践内容について述べる前に、まずは当該地域およびアメリカ全体の言語的な背景について説明を付け加えておきたい。

周知のとおり、アメリカは民族的、文化的、言語的に多様な社会であるが、その統合の仕方をめぐってさまざまな対立がみられる。言語についていえば、多様な言語がある中で、英語の位置づけが常に問題となっている。合衆国憲法では英語を公用語とする規定はないが、1980年代以降、各州で英語の公用語化をめざす「イングリッシュ・オンリー」と州民の多様な言語の振興・保護をめざす「イングリッシュ・プラス」というふたつの考え方の対立がみられるようになる (本名 1997)。Alim が実践をおこなったカリフォルニア州では、1986年に「イングリッシュ・オンリー」側が勝利をおさめた。

また、英語そのものをとっても一枚岩であるわけではない。世界はもちろん、アメリカ国内だけでも多様な英語の変種が存在が認められるが、その中でも「標準英語」とは異なる体系をもった黒人英語 (「エボニクス」と呼ばれる) をめぐって議論が巻き起こった (杉野 2012)。1996年、これもカリフォルニア州のオークランドにおいて、教育委員会が黒人英語を「標準英語」とは異なる言語であると認めた上で、「標準英語」とのバイリンガル教育をおこなう決定をしたのである。その後、マスコミを中心にこの決定に対する批判が起こり、教育委員会が内容を修正するなど、混乱が生じた。これは、黒人英語の言語としての位置づけや、黒人の生徒たちの成績不振と言語

能力との関係についてのさまざまな見解の対立が反映されたものである。

Alim の実践もこの黒人英語を学習対象としたものである。実践の場となった Haven High は民族的、人種的、言語的に多様であり、生徒の比率は黒人が70%、ラテン系が25%、インド系と太平洋諸島系が5%である。また、生徒たちは黒人英語と結びついた地元のヒップホップ文化を共有している。Alim は Haven High の他の教師とのインタビューを通じて、アメリカの教育機関においては黒人英語を「標準英語」よりも低く価値づけ撲滅の対象とみなす言語イデオロギーがあることをあきらかにしている。生徒たちは教室の中で「標準英語」を話すよう自らの言語を矯正され、教師たちは生徒からの「なぜ自分たちのことばではだめなのか」という批判的な問いかけに答えられないでいる。黒人英語をめぐるこのような言語イデオロギーや、それと関連して生徒たちが受けている抑圧状況に対してどのように取り組んでいくかということがこの実践者である Alim の主題である。

4.2 Alim (2010) による実践事例

Alim の実践では、全体を通して、生徒たちが自分たちの身の回りのことばの調査者となり、そこにみられる語彙や文法、あるいはことばを取り巻く社会状況などを記述していった。Alim (2010) では、この授業内でおこなわれたプロジェクトとして、①「Real Talk」プロジェクト、②「Language In My Life」プロジェクト、③「Hiphopography」、④「linguistic profiling」プロジェクトの4つが紹介されている。ここでは、それらの概要を描きつつ、若干の考察を加えたい。

①「Real Talk」プロジェクト

このプロジェクトでは、地元の有名なヒップホップアーティストである JT the Bigga Figga へのインタビュー音声を聞き、生徒たち自身が社会言語学的な分析をおこなう。生徒たちは音声を「聞こえた通りに」書き取るようにいわれるが、その過程で必ず、その内容をより「標準語化」したり、「方言化」したりする生徒が出てくる。そして、それらを見比べながら、ラッパーの会話に現れる社会言語学的なパターンに気づいていくのである。ここでは、単に会話の社会言語学的な変異を学ぶだけでなく、それを授業における学習対象として位置づけることが目的とされている。

②「Language In My Life」プロジェクト

次のプロジェクトでは、まず、ニューオーリンズのラッパーである Juvenile へのインタビューの音声流され、生徒たちがそれを詳細に書き取っていくが、インタビューのなかでは独特のスラングが多く使われていることがわかる。次に、子どもたちは自分たちの生活に目を向け、自分や周りの人びとがどのような状況でどのようなことばを使っているかを記録する。たとえば、朝

学校へ行く前の家族の会話を記録し、自分や父親がスラングや黒人英語をもっぱら使っているのに、その場にいたおばが「標準英語」を使っているといったことが記録される。この学習を通して、生徒たちは自分たちが生活のなかでことばをどのように使っているかということに気づいていく。

③「Hiphopography」

ここでは、生徒たちがエスノグラフィーの手法を学んだ後、友人や家族や地域の人びとにインタビューをおこなうことで、自分たちの属するヒップホップ文化に特有の語彙を収集していく。この過程で、生徒たちはことばへの興味を掻き立てられるだけでなく、自らの言語変種についての学術的な調査へ貢献しているのだという意識を喚起される。ことばを通して、自らのヒップホップ文化を担う主体となるのである。実際、ここでの生徒たちの調査によってあきらかになった語も存在する。

④「linguistic profiling」プロジェクト

以上の3つは、生徒たちのメタ言語意識を高めるプロジェクトであったが、このプロジェクトでは、CLAの主要な目的であることばの権力性についての学習へと進んでいく。具体的には、言語的プロファイリングといわれる言語（音声）による他者への差別（たとえば、黒人英語の話者は知的に劣っているとみなされる）が日常的におこなわれていることについて学ぶ。その上で自分たちの身の回りの人びとにインタビューし、その人びとが受けた言語的な差別の経験についての語りを記録していく。実際、生徒たちは自分の家族や親類が地域で経験した言語差別を聴き取っていったのであるが、これらの語り自体が言語と差別や権力との関係を批判的に問い直していく学習の場となるのである。そして、それが言語差別という問題をめぐる地域レベルでの運動へ参加していくための動機づけになっていく。

これらの一連のプロジェクトにおいて、生徒たちは内省や身の回りの調査によって自分たちを取り囲んでいる言語状況への気づきを得ている。CLAの実践として重要な点は、Alim自身も述べていることであるが、いわゆる「方言学習」のように、自分たちのもちいている言語変種の特徴を理解するだけでは終わらないということである。生徒たちは、授業の経験を通して得た知によって、自らの言語（変種）が言語学の対象になりうるような正当なものであることを認識する。それによって、「標準英語」に対して常に自分たちの言語を低く価値づけるような言語イデオロギーに抵抗する可能性が生まれると考えられる。さらに、生徒たちは、自らの言語を矯正され「標準英語」に適応させられる立場から、地域の中で自らの言語が置かれている差別や抑圧などの状況を変革する主体へと、学習者としての位置づけが変化しているのである。

5. 日本における言語状況とことばの教育の可能性

ここまで、海外での実践事例を含めて CLA について概観してきたが、日本の文脈でことばを対象とした教育実践をおこなう場合、CLA から何が学べるだろうか。

CLA の考え方を踏まえて再び第一節で述べた筆者らの実践に目を向けると、まず世界や日本の言語的多様性について学習者の気づきを促すということはそれ自体が直接ことばの問題への取り組みであるわけではないものの、そこに向かうための第一歩となる可能性をもっていると考えられる。日本においては英語教員をめざす大学生でさえ、言語的多様性についての十分な知識がないという声もあり（木村 2004: 45）、まずは自分たちを取り巻く言語状況を可視化していくことが必要であろう。しかし、もちろん多様性をただ提示するだけでは、本稿でみてきたような問題は浮かび上がってこない。危機言語の扱い方についても、権力との関係で問題を把握していない限り、危機言語を保存しようという考え方にはつながっても、それらの言語の話者が直面している差別や抑圧といった状況はみすごされてしまう。

では、日本においては、ことばと権力の観点から何が問題になりうるか。言語差別の問題を可視化するためには本稿でもちいた言語権の概念が有効であろう。言語権が日本の文脈で適用されるケースをみると、①「旧来の言語的少数者」（アイヌ語や沖縄のことばの話者など）、②「移住者」（オールドカマーとニューカマー）、③「ろう者」（日本手話話者）、④「非英語母語話者」があげられる（木村 2010）。このうち、①～③については、日本における言語的少数派であり、それぞれの話者がおかれている不利な状況は比較的理解しやすいと考えられる。一方で、④については日本語を第一言語とする日本社会での多数派も含まれる。言語的な差別や抑圧を被っている者として④が取り上げられるのは、日本国内では圧倒的多数である日本語話者も国際的な場面では強大な力をもつ英語の話者に比べて不利な立場に立っているとみることができるからである（たとえば、津田 2006）。これは日本の言語話者の多くが直面している問題でありながら、現在のところ、一般に問題としては認識されづらいものではないだろうか。そこで、最後に、CLA の観点からこの英語をめぐる問題について述べておきたい。

現在、日本において、今後さまざまな場面で英語が必要であるという言説が聞かれることがしばしばあるが、英語教育にかかわる者や英語学習者はここに何らかの言語イデオロギーが隠れていないかを常に疑ってみる必要がある。たとえば、英語を社内の公用語として定めた企業が複数存在する一方で、実際に英語が必要なのは全体の 1 割にすぎないという意見もある（成毛 2011）。人により、また状況により、ある程度の英語スキルが必要となる場合もあろうが、これほど英語の必要性が叫ばれる一方で、従来のことばの教育においては、英語をめぐる状況や自分と英語との関係を問い直してみる機会はほとんどない。CLA の立場から考えると、英語という支配的な言語がなぜその地位にいるのかということや、英語をめぐる言語イデオロギーが誰の立場を正当

化しているのか、あるいはそこに差別や抑圧がないかどうかが問われる必要がある。近年の英語教育政策の中ではグローバル化への対応のために国民全体に一定以上の英語力を身に付けさせることの必要性が語られることが多い⁽⁸⁾。また、英語を身に付けることで被支配の立場から抜け出せることを根拠に英語の「平等化」機能を主張する論者もいる（船橋 2000）。しかし、CLA が依拠するパウロ・フレイレの教育論にのっとっていえば、それは被抑圧者が抑圧者に同化する行為にすぎない（フレイレ 2011）。もちろん、英語に限らず特定の言語のスキルを向上させることそのものに問題があるわけではないであろうが、CLA からみることばの教育とは社会に適応するというよりも、その矛盾点をあきらかにし、それを変革していくためのものである⁽⁹⁾。

さて、本稿では CLA について理論と実践の両面から考察をおこない、そこから何が学べるかということについて若干の論述をおこなったが、より具体的な文脈でどのような方法論をもちいて実践をおこなっていくかということについては今後の課題としたい。

注

- (1) 5年生・6年生とも2学級あり、毎週1時間の授業を5年生は全10回、6年生は全7回おこなった。なお、それぞれの学年における実践内容は重なる部分もあるが、基本的には異なる授業内容である。詳細は秦（2013）を参照。
- (2) ただし、この授業実践全体は必ずしも直接的に問題解決に結びつけることが意図されていたわけではない。学習者がことばの豊かさを楽しみながら、従来とは違った視点でことばに触れたり、ことばや文化の世界を広げたりすることも重要な目的のひとつであった。
- (3) Language Awareness は「言語意識教育」と訳される場合もある。
- (4) Skutnabb-Kangas（1988: 13）の定義によると、言語差別とは「言語（母語）によって区別される集団の間に存在する（物質的および非物質的）権力や資源の不平等な分配を正当化し、生起させ、また再生産するために用いられるイデオロギーおよび構造」である（訳は木村 2006: 14による）。
- (5) なお、CLA は LA のなかの一領域とされる場合もある。James & Garrett（1991）は、LA に「情緒」、「社会」、「権力」、「認知」、「運用」の5つの領域を設定し、van Lier（1996）は CLA がその中の「権力」の領域に含まれるものであるとしている。しかし、CLA の論者たちは従来の LA の基本的な考え方（その言語観や教育観を含む）を批判しているのであり、単純に LA の一領域として CLA を位置づけることには問題がある。実際、CLA の主要な論者たちは、CLA を LA に対するオルタナティブなアプローチとして捉えているようである（Clark et al. 1991: 41）。
- (6) 本稿ではふれていないが、ことばは思想内容を伝達するディスコース（談話、言説）としての側面もあり、こちらも権力との関係で捉えることができる。そこで、黒川（2013）は、CLA を「言語的多様性をめぐる CLA」と「ディスコースをめぐる CLA」の2つの側面に分けて考えることが適切であるとしているが、本稿の問題関心は前者にかかわるものであるため、以下ではこちらに焦点を当てて CLA として論じていく。また、CLA による批判の対象となっているのは主に1980年代のイギリスの LA であるが、その後 LA は世界的に広がり、ヨーロッパの複言語主義の考えと結びつくことで新たな展開をみせている（福田／吉村 2010）。
- (7) 日本において広く普及している言語イデオロギーについては木村（2005）、言語的近代を支える言語イデオロギーについては山本ほか（2004）を参照。
- (8) 近年の英語教育政策の具体的な中身とそれに対する批判的見解については、たとえば大津ほか（2013）を参照。

- (9) CLAの主要な論者たちは、教育の主な目的は「世界とその変革可能性への批判的意識を高めることである」としている (Clark et al. 1990: 250)。

参考文献

- 大津由紀雄ほか (2013) 『英語教育、迫り来る破綻』 ひつじ書房。
- 糟谷啓介 (2000) 「言語ヘゲモニー【〈自発的同意〉を組織する権力】」三浦信孝／糟谷啓介編『言語帝国主義とは何か』藤原書店、275-292。
- カルヴェ, ルイ＝ジャン (西山教行訳) (2000) 「言語生態学の重層的〈中心・周辺〉モデル」三浦信孝／糟谷啓介編『言語帝国主義とは何か』藤原書店、27-38。
- 木村護郎 (2001) 「言語は自然現象か一言語権の根拠を問う」『社会言語学』1、39-55。
- 木村護郎クリストフ (2004) 「批判的言語意識と異言語教育」『あえて英語偏重を問う』日本エスペラント学会、45-52。
- 木村護郎クリストフ (2005) 「言語イデオロギー」『事典 日本の多言語社会』岩波書店、7-10。
- 木村護郎クリストフ (2006) 「『共生』への視点としての言語権—多言語的公共圏に向けて」植田晃次／山下仁編『共生』の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』三元社、11-27。
- 木村護郎クリストフ (2010) 「日本における『言語権』の受容と展開」『社会言語科学』第13巻第1号、4-18。
- 黒川悠輔 (2013) 「国際理解教育における批判的言語意識 (Critical Language Awareness) の意義」『国際理解教育』Vol.19、3-12。
- 言語権研究会編 (1999) 『ことばへの権利—言語権とはなにか』三元社。
- 渋谷謙次郎 (2006) 「言語権と人権・平等」ましこ・ひでのり編著『ことば／権力／差別—言語権からみた情報弱者の解放』三元社、43-64。
- 杉野俊子 (2012) 「エボニックス論争は教育・人種間格差を縮めるのに役立ったか」松原好次／山本忠行編著『言語と貧困—負の連鎖の中で生きる世界の言語的マイノリティ』明石書店、73-77。
- スクトナブ＝カンガス, トーヴェ (木村護郎編訳) (2000) 「言語権の現在—言語抹殺に抗して」三浦信孝／糟谷啓介編『言語帝国主義とは何か』藤原書店、293-314。
- 津田幸男 (2006) 『英語支配とことばの平等—英語が世界標準語でいいのか?』慶應義塾大学出版会。
- 中嶋香緒里 (1997) 「イギリスにおける多言語状況下の言語教育論の史的検討—Language Awareness アプローチの成立過程—」『人文科教育研究』24、65-74。
- 成毛真 (2011) 『日本人の9割に英語はいらない—英語業界のカモになるな!』祥伝社。
- ネウストプニー, J. V. (1995) 「日本語教育と言語管理」『阪大日本語研究』vol.7、64-82。
- 秦さやか (2013) 「小学校における多言語活動の教材開発と実践—国際理解教育としてのことばの多様性からのアプローチ—」早稲田大学大学院教職研究科教育実践論文 (未公刊)。
- 福田浩子 (1997) 「Language Awareness の意義—言語学と言語教育の架け橋—」『青山国際コミュニケーション研究』第1号、5-18。
- 福田浩子／吉村雅仁 (2010) 「多言語・多文化に開かれたリテラシー教育を目指して—日本の小学校における言語意識教育の提案」細川英雄／西山教行編『複言語・複文化主義とは何か ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版、119-131。
- 船橋洋一 (2000) 『あえて英語公用語論』文藝春秋。
- フレイレ, パウロ (三砂ちづる訳) (2011) 『新訳 被抑圧者の教育学』亜紀書房。
- 本名信行 (1997) 「アメリカの多言語問題—イングリッシュ・オンリーとイングリッシュ・プラスの運動から」三浦信孝編著『多言語主義とは何か』藤原書店、48-64。
- 松木啓子 (2004) 「言語イデオロギーとディスコース研究—インタビューにおける二つの言語をめぐる」片桐恭弘／片岡邦好編『講座社会言語学第5巻 社会・行動システム』ひつじ書房、2-16。

- 山西優二 (2010) 「国際理解教育からみたことばのもつ多様な役割」『国際理解教育』 Vol.16、33-40。
- 山本真弓編著、白井裕之／木村護郎クリストフ著 (2004) 『言語的近代を超えて—〈多言語状況〉を生きるために』明石書店。
- 横田和子 (2008) 「ことばの豊饒性と国際理解教育—ことばとからだのかかわりを中心に—」『国際理解教育』 Vol.14、46-63。
- 吉村雅仁 (2010) 「国際理解教育としての外国語授業—意識と態度形成を中心に据えた「ことばの学習」」『国際理解教育』 Vol.16、57-66。
- Alim, S. H. (2010) Critical Language Awareness. IN: Nancy, H. (eds.) *Sociolinguistics and Language Education*. Short Run Press, 205-231.
- Cameron, D. (1995) *Verval Hygiene*. London: Routledge.
- Clark, R. et al. (1990) CRITICAL LANGUAGE AWARENESS Part I: A Critical Review of Three Current Approaches to Language Awareness. *Language and Education* 4 (4), 249-260.
- Clark, R. et al. (1991) CRITICAL LANGUAGE AWARENESS Part II: Towards Critical Alternatives. *Language and Education* 5 (41), 42-54.
- Clark, R. & Ivanič, R. (1999) Raising Critical Awareness of Language: A Curriculum Aim for the New Millennium. *Language Awareness* 8 (2), 63-70.
- Hawkins, E. W. (1984) *Awareness of Language: An Introduction*. (Revised edition 1987) Cambridge University Press.
- James, C. and Garrett, P. (1991) The scope of Language Awareness. IN: James, C. and Garrett, P. (eds.) *Language Awareness in the Classroom*. London and New York: Longman, 3-20.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988) Multilingualism and education of minority children. IN: Skutnabb-Kangas, T. and Cummins, J. (eds.) *Minority education: from shame to struggle*, Clevedon: Multilingual Matters, 9-44.
- van Lier, L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. London and New York: Addison Wesley Longman.